

Symbolisk vold i børnehaven

af Brian Højer Lorentsen og Steen Søndergård

(Upubliceret uddrag af Fysisk kontakt som symbolsk vold)



Ved at observere i en almindelig dansk børnehave har vi set tre indikatorer på hvad Bourdieu kalder symbolsk vold. Først opstillede vi, hvad vi kalder en stærk indikator. Det er fysisk kontakt som symbolsk vold. Tanken er, at ved at benytte en indikator, der ligger tæt op ad fysisk magt, som Bourdieu siger, symbolsk vold aldrig kan reduceres til, mener vi at have fundet en stærk indikation på, at symbolsk vold faktisk foregår i børnehaven. Den fysiske kontakt bruges til at få tingene til at ske, og vi vil i artiklen vise hvordan den fysiske kontakt både bruges til at lære børnene at rydde op efter sig, at spise på en kultiveret måde og at lære dem hvem der må hvad til hvilken tid. Den fysiske kontakt som symbolsk vold fungerer altså gennem indprentningen af habitus. At fysisk kontakt således fungerer symbolsk var i begyndelsen skjult for os. Selv efter at vi havde skrevet observationerne ind, gik det først op for os under tolkningen af observationerne, hvor mange gange personalet gør noget fysisk for at få tingene til ske. Dels handler det formodentlig om, at vi i vores kultur ikke taler om at være fysiske overfor børn, dels handler det formodentlig om, at vi begge i mange år har færdedes i feltet. Netop det, at vi også selv miskendte den fysiske kontakt som symbolsk vold, er en af grundene til, at vi betragter denne indikator som stærkere end de to andre vi finder. Jo sværere det er at se sig selv, altså jo vanskeligere selvobjektivering er, desto stærkere er indikatoren.

Den anden indikator på symbolsk vold vi har fundet i børnehaven, er reproduktionen af positioner. Altså at logikken i, at der findes forskellige positioner, gives videre til børnene. Vi har set alder som en indikator på, at der foregår en overføring i forhold til forskellige positioners placering i feltet. At der findes et forhold mellem voksne og børn, hvor voksne bestemmer over børn, har den funktion at de ældre generationer overfører kulturen til børnene, og pålægger dermed også børnene nogle bestemte roller i forhold til de voksne. Forholdet mellem børn og voksen handler således om mere end alder, da alder bliver udtryk for noget andet, nemlig dominans. Det handler om muligheder og evner til at definere situationerne. Men alder bliver en indikator på forholdet, en indikator som vi også finder i voksenfællesskabet. Vi ser således, at der er tre fællesskaber i børnehaven, som eksisterer ved siden af hinanden i det samme rum. Det er forskellige fællesskaber, hvor de forskellige positioner står i forhold til hinanden på forskellig måde.

Det første fællesskab er hvor positionen som voksen, står i forhold til positionen som barn. Disse positioner bliver i børnehavne udmøntet i, at de voksne fortæller børnene, hvad børnene må, og hvad

børnene ikke må ifølge de regler som pædagoger og andre voksne opstiller. De voksne definerer, hvad det er, børnene gør rigtigt, og hvad børnene gør forkert. I det hele taget hvad børnene gør. Det at der er noget, børnene ikke må, er ikke ensbetydende med at de voksne ikke gør det, eller altså i praksis ikke må det. Tilsvarende er der sikkert regler fx om rygning, der i praksis gælder for nogen af de voksne, men ikke for alle.

Det andet fællesskab, barnefællesskabet, er positionen som barn i forhold til positionen som barn. De positioner, vi så børnene indtage over for hinanden, er positioner i forhold til alder og køn. Børnene kæmper om retten til at være stor henholdsvis lille, og om hvad det at være stor eller lille giver ret og pligt til. Nogle gange kan det være en fordel at blive betragtet som lille, men for det meste kæmper børnene om retten til blive betragtet som stor. Det skal forstås relativt, da det at være lille i børnehaven, også er at være stor, for bare det at gå i børnehaven, gør barnet stort i forhold til, da barnet gik i vuggestue. Således har vi også observeret, at pædagogerne på Gul stue, der er stuen for de mindste børn, gør meget ud af at fortælle børnene at de er store, og at de derfor kan meget selv. Eksempelvis observerede vi en episode, hvor Lukas, der føler sig lille, flere gange bliver mindet om, at han er stor. Pædagogen spørger ham om hjælp med stærke arme. Lukas siger, at han ikke har stærke arme. Men får at vide, at det har han. Hvilket så han accepterer. Børnene indtager også positioner i forhold til køn. Pigerne opholder sig primært i nærheden af de voksne, og deltager i de aktiviteter de voksne arrangerer. Vi så at pigerne typisk opfattes som omgængelige, mens drengene opfattes som lidt besværlige, og at denne forskellighed i opfattelse, giver de to køn forskellige pligter og rettigheder, hvilket fungerer som positionerende.

Det tredje fællesskab, voksenfællesskabet, er positionen som voksen i forhold til positionen voksen. Her havde vi forventet at finde forskelle mellem de seminarieuddannede, pædagogerne, og de uddannede, pædagogmedhjælperne. Da vi begyndte vores observationer, vidste vi ikke, hvem der var seminarieuddannede og hvem der var ikke-seminarieuddannede. Derfor var en af vores første kategoriseringer blandt de voksne, kategorisering på alder. En kategorisering vi foretog ud fra forskellig grader af handlefrihed. Det viste sig, at de ældste medarbejdere skulle og kunne noget andet end de yngste medarbejdere. Vi benævnte således de voksne, vi observerede, som henholdsvis 'rigtig-voksen' og 'ung-voksen'. Da vi senere i arbejdsprocessen interviewede lederen af børnehaven, fik vi bekræftet denne kategorisering. Lederen gjorde nærmest grin med de unge og uerfarne medhjælpere, og beskrev de ældre og erfarne medhjælpere som dygtige. Vores observationer viste at de ung-voksne er meget sammen med børnene. De igangsatte aktiviteter samtidig med at de hele tiden havde praktiske opgaver, som de rigtig-voksne havde ret til at give dem. Til gengæld havde lederen vanskeligt ved at benævne forskellen på de uddannedes og de uuddannedes kvalifikationer. Der er dog ingen tvivl om, at de uddannede på grund af deres uddannelse, har en højere position end de uuddannede. Alder som udtryk for erfaring er således en kapital, der kommer til udtryk i voksenfællesskabet, på lige fod med uddannelse.

Den tredje indikator på symbolsk vold vi mødte i børnehaven refererer til biologisk køn. Den viste sig lige fra forskellige farver på børnenes navneskilte, over de forskellige aktiviteter som blev iværksat, til en forskellig grad af irettesættelse af de to køn. På legepladsen var det typisk pigerne, uanset alder, der var nærmest institutionen, og dermed de voksne. Mens drengene, uanset alder, befandt sig længere væk. Med hensyn til fysisk kontakt viste det sig, at denne form for symbolsk vold især blev anvendt på drengene i forhold til irettesættelser, mens pigerne sjældent blev korrigeret, hverken mundtligt eller fysisk.

Reproduktion – en forståelse

Til 1990-udgaven af "Reproduction ..." skrev Bourdieu et nyt forord. I dette forord forsøger han at gøre op med nogle af de fejllæsninger, hans bog har været udsat for siden udgivelsen i 1977. For det første betoner han bogens sammenhæng med hans øvrige værker. Det mener vi han gør, for at gøre op med den noget strukturalistiske fortolkning, bogen tit har været udsat for. For det andet betoner han, hvordan uddannelsessystemet bidrager til den sociale reproduktion, hvilket ikke må forstås deterministisk. Da bogen på denne måde er bærer af en historie, finder vi det nødvendigt at gøre opmærksom på nogle af vores forståelser af bogen, som har haft betydning for udarbejdelsen af vores undersøgelse, og vi vil her i starten være eksplicitte i forhold til enkelte forståelser.

Bogen er delt op i en teoretisk og i en empirisk del. Den teoretiske del er opbygget af 83 udsagn omkring begrebet symbolsk vold, og dermed kulturel og social reproduktion. Det siger noget om kompleksiteten af begrebet. En kompleksitet som vi forsøger at bibeholde i vores undersøgelse ved at lade empirien afgøre, hvilke udsagn der er væsentlige i analysen af observationerne og af interviewet.

Bourdieu betoner den pædagogiske aktions dobbelte vilkårlighed. Det betyder, at en pædagogisk aktion virker på to måder. Dels gennem indprentningsmåden, og gennem selve indholdet i det der indprentes. Denne dobbelthed viser sig at være vigtig i undersøgelsen, da vi finder indikationer i forhold til begge dele.

Vi mener, at det må ekspliciteres hvad det er, Bourdieu taler om, når han taler om reproduktion. I forordet til 1990-udgaven gør Bourdieu det helt klart, at det han taler om, er at "*skolesystemet bidrager til reproduktion af den kulturelle kapital distributionsstruktur og, gennem det, den sociale struktur (og det kun i det omfang den relationelle struktur selv, som et system af positionelle forskelle og distancer, er afhængig af denne distribution)*" (Bourdieu & Passeron 1990, s. VII - vores oversættelse).

Det næste interessante spørgsmål er; reproduktion af hvad? Her er Bourdieu ikke nær så informativ, men i ovenstående citat antyder han dog, at det handler om den relationelle struktur baseret på positionelle forskelle. Desuden handler det om fordeling af kulturel kapital, som bidrager til de positionelle forskelle. Senere i bogen antyder Bourdieu igen, at der er tale om positioner (Bourdieu & Passeron 1990, s. 192). Ved at gøre positionerne til det som reproduceres, gør Bourdieu det, at han lægger samfundsdynamikken ind i sit begrebsapparat. Forandring bliver således til noget, der sker endogent i hans begreber. Fx hvis samfundet, der analyseres, er et statisk samfund, vil en reproduktion i forhold til det at være bonde sandsynligvis medføre at næste generation også bliver bonde, for at opretholde den samme position. Hvis samfundet er dynamisk, vil en reproduktion af positionen som fx. smed sandsynligvis medføre, at næste generation bliver noget andet end smed. Noget som svarer til den samme position i samfundet, for det at blive smed for den nye generation vil sandsynligvis være ensbetydende med en lavere position og dermed en social mobilitet i nedadgående retning.



Fysisk kontakt som symbolsk vold

Caféen, hvor børnene i børnehaven spiser, er et åbent aflangt rum. Man kommer ind i rummet gennem en bred åbning. Rummet er afgrænset til gangen dels af en væg og dels af nogle halv-høje reoler. Til venstre er der en malet væg, og over for indgangen er der et stort vinduesparti. Til højre er der en skranke i voksenhøjde ud til det åbne køkken. Observatøren sidder ved denne skranke i køkkenet på en taburet. Gulvet er hævet her, så børnene kan arbejde ved køkkenbordet, og sætte ting på skranken.

HANNE til SØREN (mens hun viser en madkasse fra bordet): "Hvis er maden, - det her"

SØREN rejser sig og henter Birk.

SØREN til Birk (mens han skubber Birk hen imod madkassen): Er det din mad.

Birk siger: Ja (og sætter sig og spiser en mad, lukker madkassen og lægger den i køleskabet og går) .
(Vores observation)

I ovenstående eksempel ser vi, at den fysiske kontakt mellem den voksne SØREN og drengen Birk får tingene til at ske. Uden sproglig opfordring sætter Birk sig ned og spiser lidt af sin mad, hvorefter han lægger madkassen i køleskabet og går. SØREN spørger Birk om det er hans mad, hvortil han svarer; "Ja". Denne verbale kommunikation er ikke alene årsagen til, at der sker alt det, der sker. Det er primært det, at SØREN skubber Birk hen mod madkassen, der får tingene til at ske.

Derefter gør Birk, som der forventes af ham. Han spiser sin mad, og rydder op efter sig selv.

Ovenstående eksempel fører i første omgang til nogle overvejelser, om den måde kulturen bliver påført på.

"1.1. PA (pædagogisk aktivitet) er objektivt symbolsk vold i den første betydning (vedrørende påføringsmåden) , hvis det fungerer på grundlag af det arbitrære magtforhold mellem grupper eller klasser som udgør en social formation, og således er basis for den arbitrære magt, som er forudsætningen for et pædagogisk kommunikationsforhold, dvs et pædagogisk kommunikationsforhold består i påføring og indprentning af det kulturelt arbitrære ved hjælp af en arbitrær form for påføring og indprentning (uddannelse)". (Bourdieu & Passeron 1990, s. 6 - vores oversættelse)

Den pædagogiske kommunikation skal her forstås bredt. Det at SØREN skubber Birk hen til bordet fremstår som en kommunikation, som får Birk til at spise sin mad, og til at rydde op efter sig.

Den fysiske kontakt mis kendes som fysisk overgreb, og anerkendes i stedet som en legitim måde at kommunikere på. Vi er nødt til at forstå det som pædagogisk kommunikation, for ellers er det fysisk magt, forstået som fysisk overgreb. Og fysisk magt i den forståelse er ikke acceptabelt i børnehaven. Det er tydeligt, at hverken HANNE eller drengen oplever det at SØREN skubber som fysisk magt, for de reagerer begge på handlingen som en pædagogisk kommunikation.

"1.1.1. For så vidt symbolsk magt som, per definition aldrig kan reduceres til påføring af magt, kan PA (pædagogisk aktivitet) kun producere en symbolsk effekt i det omfang at den udfolder sig inden for et pædagogisk kommunikationsforhold". (Bourdieu & Passeron 1990, s. 7 - vores oversættelse)

De ovenstående udsagn understreger, at ifølge Bourdieu kan symbolsk vold aldrig reduceres til påføring af magt. Det er heller ikke det, der sker i vores observation. Her fungerer den fysiske magt symbolsk, således at det fysiske miskendes. Udsagnet siger også, at den pædagogiske aktivitet skal gå gennem et pædagogisk kommunikationsforhold for at producere en symbolsk effekt. Vores observationer viser, at de ansatte udøver en meget fin praktisk sans, hvor de bruger den fysiske kontakt som pædagogisk kommunikation, og ikke går over stregen, så den fysiske kontakt bliver til fysisk magt.

At SØREN er i en situation, hvor det at handle ved at skubbe Birk hen mod bordet er acceptabelt, beror på den delegering, som er tildelt institutionen, og dermed SØREN som funktionær. Han handler arbitrært acceptabelt. Dvs. som funktionær i institutionen er personen SØREN delegeret til at udføre indprentningen. I en anden kontekst ville denne handling være uacceptabel, fordi SØREN så ville handle uden bemyndigelse.

“3.1.2. Den delegering, som etablerer en PA (pædagogisk aktivitet) indebærer, som tilføjelse til afgrænsningen af det indprentende indhold, en definition af indprentningsmåden (den legitime indprentningsmåde) og indprentningslængden (den legitime træningsperiode), som tilsammen definerer graden af fuldstændighed for det PW (pædagogisk arbejde) som findes nødvendig og tilstrækkelig til produktion af den fuldendte form for habitus, dvs graden af kulturel færdighed (graden af legitim kompetence) som en gruppe eller klasse genkender (anerkender) hos den 'fuldendte' mand”. (Bourdieu & Passeron 1990, s. 34 - vores oversættelse)

Bourdieu og Passeron skelner mellem pædagogisk aktivitet og pædagogisk arbejde ved den tid indprentningsprocessen varer. Når indprentningsprocessen varer lang tid nok til at producere vedvarende dannelse i form af habitus, kaldes det pædagogisk arbejde. (Bourdieu & Passeron 1990, s. 30).

Ovenstående udsagn viser hvordan delegeringen vedrører tre forhold; indhold, måde og længde. Institutionen og dermed de delegerede har fået retten / pligten til at udføre indprentningen, og den måde den skal gøres på. Der gøres altså ikke noget illegitimt, da ingen, hverken udøveren (her SØREN) eller den udøvede (her Birk), reagerer på handlingen som forkert. Bourdieu skelner i det teoretiske afsnit i “Reproduction ...” (Bourdieu & Passeron 1990) mellem påføringsmåde og indhold. Denne skelnen er teoretisk, og kan således ikke findes manifesteret i empirien, da måde og indhold ikke vil være muligt at skelne fra hinanden. Således påføres der også indhold i det ovenstående eksempel fra observation. Når SØREN skubber til Birk som en pædagogisk aktivitet, er det umiddelbart en påføringsmåde i forhold til hans delegering, men også indholdsmæssigt fx vedrørende det at lære Birk om positionsforskellene mellem børn og voksne. Forholdet mellem børn og voksne analyseres senere.

“HEIDI: “Få lige fingeren ud af næsen skat”

HEIDI: “Gå lige over og ta' et stykke papir” – tager om hans skuldre og hjælper ham med at rejse sig. Da han kommer tilbage får han en støttende hånd på skulderen.

HEIDI: “Du kan sætte dig igen””. (Vores observation)

Her ser vi igen, at der foregår noget fysisk, som er med til at få tingene til at ske, og sikkert uden at nogen tænker over det. Jo tættere det, pædagogen gør, ligger op af det, hun er blevet delegeret til at gøre, jo mindre forholder hun sig til det. Og ved at vi i vores observation bruger ordene “hjælper” og

”støttende”, kan man se, at også vi umiddelbart opfatter brugen af fysisk magt som legitim kommunikation.

”2.3.1.3. Jo mere direkte det vilkårlige, som en pædagogisk instans påfører, reproducerer det kulturelt vilkårlige for den gruppe eller klasse som delegerer den sin pædagogiske autoritet, jo mindre behøver instansen at bekræfte og retfærdiggøre sin specifikke legitimitet. (Bourdieu & Passeron 1990, s. 29 - vores oversættelse med hjælp fra oversatte noter udleveret af Ulf Brinkkjær)

Det, vi har set i de to ovenstående eksempler fra observationerne, er, at personalet i børnehaven udfører netop det, de har fået pædagogisk autoritet til at gøre af de dominerende grupper og klasser, og netop derfor behøver de ikke, at retfærdiggøre det de gør.

”Flere drenge kommer til (caféen hvor der spises). Johannes, en mindre dreng, sætter sig med sin bil og sin madkasse. LENE kommer ind i rummet. Går hen til Johannes, bøjer sig over ham, lægger hænderne på hans skuldre og siger: Du er simpelthen gået i gang med at spise Johannes? – Du skal spise sammen med Gul gruppe, så du spiser lige den mad færdig. Så lægger du madkassen tilbage til køleskabet.

Dette siger hun, mens hun lukker drengens madkasse.

LENE går. Johannes rejser sig med maden i munden, og går hen til køleskabet med sin madkasse, og går ud af Caféen” . (Vores observation)

Eksemplet viser, hvordan Johannes har fuldstændig styr på det med madpakken. Han ved, hvor han skal spise, at madpakken er i køleskabet, og han ved, at man skal sætte sig ned og spise. Efter beskeden er givet til Johannes, rydder han også op efter sig selv. Alt sammen noget som i de fleste tilfælde ville blive betragtet som meget kompetent.

Eksemplet viser igen en voksens handling, som er arbitrær acceptabel, fordi den på legitim måde påfører det kulturelt vilkårlige. LENE gør det, hun skal gøre, på den måde, hun skal gøre det. I interviewet med lederen spørges til eksemplet fra observation.

” Interviewer: Nu kan det godt være, at der skete noget bestemt sidste gang, jeg var her. Men der kom én ind og sagde til Johannes, (Leder: Ja) Du skal vist ikke spise her. Du skal spise sammen med Gul gruppe. (Leder: Ja) Eller Gul stue, (Leder: Ja) eller (Leder: Ja) hvad det var.

Leder: Johannes han er helt ny. (Interviewer: OK, så) Og vi holder faktisk fast i, at når de er små, så skal de øh lære, at de hører til dernede (Interviewer: Ja). Og der spiser man klokken elleve(Interviewer: Ja). Det er også fordi vi har opdaget, at de små, de har utroligt svært ved at styre den der selvforvaltning. Så har de madpakken fremme ti gange. Og ... (Interviewer: Hmm)

Interviewer: Nå men, det er fordi, vi har nemlig selv (Leder: Ja) sådan som du fortæller det (Leder: Ja), set det alle de andre gange (Leder: Ja), og så set. Og så så jeg lige en der sagde sådan sidste gang, så tænkte jeg ... hov det passer da ikke i dag.

Leder: Det er (Interviewer: mumler) så fordi han hører til på Gul stue. Når de så har været her et stykke tid. Så har de måske en bror eller en kammerat (Interviewer: Ja), eller et eller andet oppe på Grøn stue. Så må de godt spise derude(Interviewer: Ja), men de skal lige – holdes lidt dernede.

Interviewer: De bliver holdt på Gul stue.

Leder: Johannes er også sådan en totalt let afledelig dreng. Så han har rigtig meget brug for, at der er nogen der siger til ham, at du hører til her, ik." (Vores interview)

Ovenstående teksteksempel og observationen af hændelsen i caféen er et godt eksempel på miskendelse af den symbolske vold. Det ses, at vi selv miskender brugen af fysisk kontakt som et overgreb. Det vi spørger til, er hvorfor Johannes ikke må spise i caféen, når han vil. Vi nævner ikke den fysiske kontakt, da den først viste sig ved analysen af observationerne, og interviewet er foretaget inden denne analyse. At vi miskender fysisk kontakt som symbolsk vold kan ikke undre, når man tager vores baggrund som pædagoger i betragtning. Vores tidligere færden inden for det pædagogiske område er med til at sløre vores opfattelse af fysisk kontakt. Når det i den sidste ende lykkes os at se fysisk kontakt, er det fordi vi, som nogle der laver sociologisk arbejde, befinder os i en skholé situation (Callewaert 2001, s. 124-125). En situation hvor vi er trukket væk fra virkeligheden, og hvor vi ikke er bundet af tid.

Det skal ligeledes bemærkes, at heller ikke lederen nævner den fysiske kontakt. Det kan måske skyldtes, at hun ikke kan huske situationen. Men der kan også være tale om miskendelse af overgrebet som et overgreb, som måske ligefrem er med til at viske erindringen om den fysiske kontakt ud, dvs at gøre forholdet omkring den fysiske kontakt til noget unævneligt.

Ovenfor har vi argumenteret for, at fysisk kontakt fungerer symbolsk netop i den kontekst, børnehaven udgør. I andre kontekster, ville den fysiske kontakt sandsynligvis ikke betragtes med samme naturlighed. Det er ligeledes vigtigt at bemærke, at der inden for den kontekst børnehaven udgør, er begrænsninger på, hvad man kan gøre. Brug af fysisk magt er i almindelighed ikke acceptabelt. Grænsen mellem at fysisk kontakt betragtes symbolsk eller som overgreb, er meget fin. Vores argument for at anerkende den fysiske kontakt som en stærk indikator på symbolsk vold, er netop at den fysiske kontakt holdes indenfor grænsen, og dermed miskendes som et overgreb.

Nedenstående udsagn er det sidste af i alt 83 udsagn i første del af "Reproduction ..." (Bourdieu & Passeron 1990). Det fokuserer på at symbolsk vold miskendes af den udøvende institution og dermed dens funktionærer.

"4.3. I enhver social formation vil det dominerende ES (educational system) være i stand til at etablere det dominerende pædagogiske arbejde (PW) som skolearbejde (WSg), uden at hverken de som udfører det eller de som undergår det nogensinde holder op med at miskende dets afhængighed af de magtforhold som skaber den sociale formation, i hvilken det hele foregår.

Det er tilfældet fordi: 1) det gennem institutionens virkemidler (re)producerer de betingelser, som er nødvendige for udførelsen af den interne påføringsfunktion, men dette er samtidig tilstrækkelige betingelser for at opfylde den eksterne reproduktive funktion vedrørende at reproducere den legitime kultur og det dertil knyttede bidrag til at reproducere magtforholdene.

Det er tillige tilfældet fordi: 2) at institutionen alene gennem sin vedvarende eksistens som institution indebærer institutionaliserede betingelser for miskendelse af den symbolske vold den udfører, dvs. fordi de institutionelle midler som er til rådighed for den relativt autonome institution, der monopoliserer den legitime brug af symbolsk vold, er forudbestemt til (under dække af at være neutral), at tjene de grupper

eller klasser, hvis kulturelle vilkårlighed de institutionelle midler reproducerer (afhængighed gennem uafhængighed)”. (Bourdieu & Passeron 1990, s. 67 – citeret fra Brinkkjær 2002, s. 15)

Den fysiske kontakt bruges som det, der får tingene til at ske, på grundlag af en pædagogisk autoritet tildelt af de dominerende grupper og klasser, således at den foregår bag om ryggen på de udøvende, og miskendes af alle som symbolsk vold. Altså det fysiske overgreb miskendes som sådan, og erkendes / anerkendes som en legitim måde at kommunikere på.

Reproduktion i børnehaven

“4. Ethvert institutionaliseret uddannelsessystems struktur og funktion har specifikke karaktertræk som hænger sammen med at institutionen (gennem netop denne institutions midler/metoder) skal producere og reproducere de institutionelle betingelser for dets eksistens og vedbliven (systemets selvreproduktion).

Systemets selvreproduktion er nødvendigt både for at udføre den vigtige opgave med indprentning og for at opfylde sin rolle med at reproducere det kulturelt vilkårlige, som uddannelsessystemet ikke selv producerer (kulturel reproduktion).

Den kulturelle reproduktion bidrager til at reproducere relationerne mellem grupperne og klasserne (social reproduktion)”. (Bourdieu & Passeron 1990, s. 54 – citeret fra Brinkkjær 2002, s. 15)

I dette udsagn skelner Bourdieu mellem kulturel og social reproduktion . Ligesom skolen gør børnehaven det, at den bidrager til den sociale reproduktion, ved at udføre symbolsk vold. Når Bourdieu & Passeron beskriver symbolsk vold i uddannelsessystemet, er det med udgangspunkt i det franske uddannelsessystem. Det er almindeligt antaget at det danske skolesystem er ikke så elitært som det franske, og det er vores tese, at den danske børnehave adskiller sig fra skolesystemet gennem sine midler, men samtidig at børnehaven stadig har samme opgave som uddannelsessystemet, nemlig at producere og reproducere det kulturelt vilkårlige. Med hensyn til midlerne adskiller børnehaven sig ved fx ikke at have eksplicite undervisningsplaner, som skolen har. Desuden er der også forskel på strukturen. I børnehaven er strukturen mere løs end i skolen. Alt sammen led i børnehavens forsøg på at opretholde sin selvforståelse, selvstændighed, egenart og eksistensberettigelse, og dermed sit forsøg på at gøre sig til noget andet end skolen.

At børnehaven kan opretholde sig som en selvstændig institution, er ikke noget givet. Der har fx været udført et forsøg med at have børnehavebørn i skolen på Pedersker skole på Bornholm, og Gladsaxe kommune har indført målsætninger i daginstitutionerne, med indholdsplaner på linje med undervisningsplanerne i folkeskolen.

Med hensyn til selvreproduktion har vi tidligere vist, at der er tydelig forskel på rigtig-voksne og ung-voksne. Vi har vist, hvordan de rigtig-voksne opdrager på de ung-voksne. Dette sker for at de ung-voksne, der ikke passer ind i de gældende institutionslogikker og i institutionskulturen, fravælger det at arbejde i en institution. Og dette sker, for at de andre ung-voksne, som passer ind, indprentes den arbitrære kultur, som gør at de kan indtræde i gruppen af rigtig-voksne. Ved på denne måde at træne de nye i institutionen, bidrager institutionen til sin egen selvreproduktion, hvilket ikke gælder specielt for denne børnehave, men for børnehaver generelt, og alle mulige andre steder, naturligvis.

I en af vores observationer ser vi en ung –voksen siddende ved et af voksenbordene på legepladsen. Da vi ikke ser denne unge pige igen, spørger vi til hende i interviewet med lederen:

”Interviewer: Så var der en med et langt sort hår en dag.

Leder: Der har været én vikar, der kun var her én dag. Vi bruger det, at man er hernede en dag i fire timer, og prøver at være her.

KIRSTINE tror jeg ikke I har mødt. Det er en tidligere ansat, som øh. Hun går på seminariet. Hun er her også. Hun kommer til at være her”. (Vores interview)

Vikarerne kommer på en slags prøve i fire timer, hvor personalet vurderer om vedkommende kan bruges i børnehaven. Personalet vurderer således væsentligst på de personlige egenskaber *”altså det er nok dér hvor man kan blive sorteret fra i første omgang”* (Vores interview). Her er der tale om eksklusion og inklusion i forhold til, hvem der kan få arbejde i institutionen. Bourdieu siger også, at selvreproduktionen således medfører en langsommelighed i indoptagelsen af ændringerne i det kulturelt vilkårlige som institutionen skal reproducere (Bourdieu og Passeron 1990, s. 61).

Ved at handle på delegering og ved således at reproducere det kulturelt vilkårlige, bidrager børnehaven til den kulturelle reproduktion. Institutionen gør det, som den skal gøre ved indprentningen af kulturel kapital, hvorved den bidrager til at holde den sociale orden. Vores empiriske materiale viser ikke noget om, hvilke sociale klasser børnene kommer fra. Hvorved det på traditionel *”bourdieusk”* vis bliver umuligt at vise overførslen af den kulturelle kapital. Ud fra vores empiriske materiale kan vi dog vise det i forhold til de voksne, som det ses i afsnittet om positioner. Med hensyn til reproduktionen af den kulturelle kapital hos børnene, viser det sig i vores undersøgelse i forhold til køn.

”RIKKE's placering i rummet: På legepladsen. Hun sidder i begyndelsen ved tegnebordet, hvor hun i stumpebluse m.v. vrikker til musikken og taler med børnene, mens hun også selv tegner. Da hun rejser sig og går væk fra aktiviteten, laver hun, i lighed med da hun sad og tegnede, dansebevægelser til musikken. Hun deltager kortvarigt i en gymnastik-leg ved sandkassen med pigerne, inden hun forlader legepladsen.” (Vores observation)

Vi vil vove den påstand, at vi ser bidrag til den kulturelle reproduktion, når vi kikker på de voksnes handlen. De voksne, specielt de ung-voksne, og i dette eksempel Rikke, bidrager med sin unge stil i påklædning, sine gestikker og væremåde i det hele taget til den kulturelle reproduktion. Hun viser pigerne, hvad det er at være pige, og drengene hvad det ikke er at være dreng. Altså bidrager hun til det kulturelt arbitrære forhold omkring køn.

Også indprentningen af forholdet mellem kønnene bidrager til den sociale orden, men det er ikke tydelig i vores observationer, hvordan den kulturelle overføring i børnehaven bidrager til den sociale reproduktion. Efter at have været hele vejen rundt, viser det sig, at symbolsk vold er en realitet i børnehaven. Vi ved altså ikke, at vi gør, det vi gør, fx at vi bruger fysisk kontakt til at få tingene til at ske, eller hvordan vi behandler de to køn forskelligt. Det virker så selvfølgelig, at vi end ikke tænker tanken om, at det vi gør, måske har rod i samfundets strukturer, og at vi selv er med til at bidrage til reproduktionen af disse strukturer.

Vi har vist at symbolsk vold er et meget komplekst begreb. Symbolsk vold er det, som får tingene til at ske, og som virker bag om ryggen på os, uden vores eksplicite viden.

Litteraturliste

Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron
Reproduction in Education, Society and Culture
Second edition
Sage Publications, London m.v. 1990

Bourdieu, Pierre & Loïc J. D. Wacquant
Refleksiv sociologi
Mål og midler
Hans Reitzels Forlag, København 1996

Bourdieu, Pierre
Af praktiske grunde
Omkring teorien om menneskelig handlen
Hans Reitzels Forlag, København 1997a

Bourdieu, Pierre
Men hvem skabte skaberne
Akademisk Forlag, København 1997b

Bourdieu, Pierre
The Forms of Capital
i) Halsey, A. H. mf red
Education
Culture, Economy and Society
Oxford University Press, Oxford / New York 1997c

Bourdieu, Pierre
Understanding
i) Bourdieu, Pierre et al.
The Weight of the world
Social Suffering in Contemporary Society
Polity Press, Cambridge 1999

Bourdieu, Pierre
Det økonomiske felt
i) Dansk sociologi, vol 13, nr. 1 – side 13 - 40
København 2002

Brinkkjær, Ulf
Hhx-elevs habitus og livsstil
- en rejse i dannelse, liv og skole
Danmarks Pædagogiske Institut,
København 2000

Brinkkjær, Ulf
Upublicerede undervisningsnoter
København 2002

Broady, Donald
Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj
i) Bjerg, Jens red
Pædagogik
-en grundbog til et fag
Hans Reitzels Forlag, København 1998

Dencik, Lars
Små børns familieliv
i) Jørgensen, Per Schultz & Lars Dencik
Børn og familier i det postmoderne samfund
Hans Reitzels Forlag, København 1999

Ellegård, Thomas
En institution – forskellig barndom
Gyldendal, København 2000

Gulløv, Eva
Betydningsdannelse blandt børn
Gyldendal, København 1999

